

Edelstein, Wolfgang

## **Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation**

*Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim : Beltz 2002, S. 13-27. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44)*



Quellenangabe/ Reference:

Edelstein, Wolfgang: Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation - In: Jerusalem, Matthias [Hrsg.]; Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim : Beltz 2002, S. 13-27 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39291 - DOI: 10.25656/01:3929

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39291>

<https://doi.org/10.25656/01:3929>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 44. Beiheft

# **Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen**

Herausgegeben von  
Matthias Jerusalem und Diether Hopf

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2002 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41145

# Inhaltsverzeichnis

## Theoretischer Teil

<i>Matthias Jerusalem</i>	
Einleitung .....	8
<i>Wolfgang Edelstein</i>	
Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform	
Zur Diagnose der Situation .....	13
<i>Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem</i>	
Das Konzept der Selbstwirksamkeit .....	28
<i>Andreas Krapp/Richard M. Ryan</i>	
Selbstwirksamkeit und Lernmotivation	
Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch- psychologischen Interessentheorie. ....	54
<i>August Flammer/Yuka Nakamura</i>	
An den Grenzen der Kontrolle .....	83

## Empirischer Teil

<i>Diether Hopf</i>	
Einleitung .....	114
<i>Judith Bäßler/Diether Hopf</i>	
Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen .....	118
<i>Waldemar Mittag/Dietmar Kleine/Matthias Jerusalem</i>	
Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern .....	145
<i>Lars Satow</i>	
Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik .....	174
<i>Gerdamarie S. Schmitz/Ralf Schwarzer</i>	
Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern .....	192

*Wolfgang Edelstein*

# **Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform**

*Zur Diagnose der Situation*

## **1. Schulreform: Diagnostik und Bedarf**

Auch wenn Schulen Systeme bzw. Elemente von Systemen sind, richten Schulreformen sich grundsätzlich immer auf das Ziel, Handlungen und Leistungen von Personen in der Schule zu verändern. In erster Linie sind die Adressaten die Schüler, und das Ziel ist die Verbesserung ihrer Lernprozesse. In zweiter Linie richten Reformen sich an die Lehrer, die ihrer Funktion entsprechend den Schülern durch den Unterricht zu erfolgreichem Lernen verhelfen, sie psychologisch angemessen anleiten, ihnen Gelegenheiten zu Aneignung von Wissen bieten sollen. Erst an dritter Stelle ist die Schule selbst der Adressat von Reformen, die sich folgerichtig an dem Ziel orientieren müssten, die didaktische Interaktion von Schülern und Lehrern zu optimieren (Edelstein 1998a).

Doch ganz entgegen dieser Einsicht richten Schulreformen sich seit Jahrzehnten vor allem auf Veränderungen der Struktur und Organisation der Schule. In den sechziger und siebziger Jahren beherrschte die Gesamtschule die Schuldebatte. Dann kam die Curriculum-Diskussion dazu. Gegenwärtig spielen Fragen der Steuerung des Systems eine besondere Rolle im Reformdiskurs, einerseits im Blick auf Sicherung der Qualität der Schule, andererseits im Blick auf Ermöglichung größerer Autonomie für sie. Beide Gesichtspunkte zeigen an, dass die Komplexität des Systems an eine Grenze gelangt ist, die zwar Reformen nicht weniger dringend erscheinen lässt als zuvor, zugleich aber Skepsis gegen die bisher vorherrschenden organisationsstrategischen Ansätze signalisiert. Nach der Kritik gesellschaftspolitischer Funktionsdefizite der Schule, auf die der Entwurf der Gesamtschule hat antworten sollen, nach der Kritik an der Obsoleszenz der Inhalte, für die die Curriculumreform steht, hat die Kritik heute die systemische Erstarrung der Schule selbst im Visier. Informiert durch die über Jahrzehnte akkumulierten Erfahrungen mit systemzentrierten Ansätzen und die in ihrem Kontext gewonnenen Forschungsbefunde wendet sich der Blick erneut den inneren Verhältnissen der Schule zu, den psychologischen Merkmalen der in ihnen ablaufenden Prozesse, den Bedingungen ihrer funktionalen Leistung und den Lebensverhältnissen, die sie ihren Mitgliedern bietet. Dabei stehen die Leistungen der Schüler,

die Befindlichkeit der Lehrer, die Qualität der Schule als Lebenswelt auf dem Prüfstand.

Die international vergleichende Schulleistungsforschung hat für die deutschen Sekundarschulen, insbesondere die nichtgymnasialen ein – gemessen am Entwicklungsstand des Landes und seines Schulsystems – erhebliches Leistungsdefizit ausgemacht (Baumert u.a. 1997, 2000, 2001). In der Lehrerschaft häufen sich Symptome vorzeitigen Ausbrennens, ein hoher Krankenstand, perennierende Unzufriedenheit und eine auffällige Zahl vorzeitiger Pensionierungen (vgl. Barth 1992). Das lässt ebenso Rückschlüsse auf die Qualität der Lebenswelt Schule zu wie die Klagen über Desolidarisierung der Schüler mit der Schule, die in ihrem Verhalten – von Desinteresse und Konzentrationsmängeln über Disziplinlosigkeit und Unbotmäßigkeit bis zu Gewalttätigkeit und Vandalismus – Ausdruck findet. Aber es lässt auch Rückschlüsse zu auf die Mängel einer Lehrerbildung, die weder den didaktischen noch den pädagogisch-sozialen Anforderungen genügt, die der Schule heute gestellt sind (Edelstein 1995a, 1998b). Es ist verhältnismäßig einfach, Gründe für zunehmende Anomie in der Schule auszumachen, deren Implikationen für die Funktionstüchtigkeit der Schule zu begreifen. Einige Überlegungen dazu erscheinen an dieser Stelle sinnvoll:

Die soziodemografischen und die sozialpsychologischen Merkmale der Schülerschaft haben sich in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt. Die Population der akademisch orientierten Oberschulen ist zu Ungunsten der Hauptschulen überproportional gewachsen. Der Selektionsdruck hat sich dabei in den weniger erfolgreichen Segmenten dieser Oberschulpopulation paradoxerweise deutlich gesteigert. Die neuere Erosion positiver Erwartungen an Zukunft und Beruf infolge tief greifender Veränderungen des Wirtschafts-, des Arbeits- und des sozialen Systems beeinträchtigt die Motivation für Lernen und Bildungsanstrengungen. Die unter Druck geratene Zukunftsperspektive schwächt die identitätsstabilisierenden Mechanismen in der Adoleszenz. Die Intensität der Mediennutzung hat den kulturellen Habitus, auf den die Schule vertraut hat, tief greifend verändert. Folgenreiche Veränderungen der Familie, ihrer Komposition und Stabilität sowie ihrer Haushalts- und Regulationsgrundsätze haben die in die Schule mitgebrachten Sinnvorstellungen und die von ihnen getragene Lerndisziplin mit wachsendem Individualismus der Erwartungen unter den Druck zunehmender Anomie gestellt. Diese Änderungen beeinflussen die Einstellungen der Jugendlichen zu Schule und Lernen massiv und langfristig. Die alternden Lehrerkohorten – in vielen Schulen aus fiskalischen Gründen fast ohne Nachwuchs – sind auf die Transformation der jugendpsychologischen Bedingungen des schulischen Lebens und Arbeitens weder professionell vorbereitet noch subjektiv eingestellt (Edelstein 1995b).

Die Inadäquatheit der Inhalte im Verhältnis zu den Bedürfnissen der nachwachsenden Generation und zu den Interessen der Schüler hat die Diskussion seit den siebziger Jahren beschäftigt (Robinson 1971). Tatsächlich ist diese Frage spätestens seit Beginn des Jahrhunderts von den pragmatistischen Vorkämpfern einer neuen Erziehung auf die Tagesordnung gesetzt worden (z.B. Dewey 1963). Deutlich ist das Missverhältnis zwischen Umfang und Qualität des vorgeschriebenen Lehrstoffs einerseits, der Lebensrelevanz der Inhalte und dem Interesse der Schüler andererseits. Die Diskussion über die „Überbürdung“ der Schüler hat bereits das 19. Jahrhundert beschäftigt (Roessler 1957). Diese Diskrepanz hat erhebliche Folgen für die Lebenswelt der Schüler, ihre Lernsituation und ihre kognitiven Einstellungen. Inmitten einer auf Information und Wissen orientierten Gesellschaft droht sie, Wissen und Lernen subjektiv zu entwerten, als bloßes unter Lernzwang gestelltes „Schulwissen“ zu diskreditieren. Die fehlende didaktische Differenzierung und mangelhafte Vermittlung individueller Optionen und individueller Unterschiede im Zugang zu den Inhalten, die lebensweltliche Abstinenz der Unterrichtsstoffe unterwirft große Teile des Unterrichts für eine Vielzahl von Schülern während eines großen Teils der Zeit der Herrschaft negativer Einstellungen, vor allem Angst und Langeweile (Fichten 1993; Lehrke/Hoffmann 1987; Sturzbecher 2001).

Eine besondere Belastung der Lehrer ergibt sich aus der Organisation schulischen Lernens in der Schulklasse. Einerseits ist das Jahrgangsprinzip durch die offensichtlichen – auch physiologischen – Veränderungen der Jugendphase unter starken Druck geraten. Andererseits haben veränderte Selektivitätsnormen die Variabilität in den Schulklassen deutlich gesteigert. Schließlich stimmen die Beobachter darin überein, dass soziale und moralische Normen unter Jugendlichen einem tief greifenden Wandel ausgesetzt sind, der das Verhalten der Schüler in den Schulklassen sowohl Mitschülern als auch Lehrern gegenüber stark verändert hat. Davon sind Rücksichtnahme, Empathie und Solidarität ebenso betroffen wie Disziplin, Aufmerksamkeit und Konzentration. Die Variabilität der Schulklasse verschärft das Problem der individuell und der gruppenspezifisch adäquaten didaktischen Strategien, welche die erfolgreichen, psychologisch begründeten und allgemein bewährten Unterrichtsstrategien modulieren müssen, die ihrerseits je nach Gegenstand und Unterrichtsziel untereinander differieren (Weinert 1998). Dazu gehören der entwicklungsadäquate Aufbau solcher Strategien, ihre Dosierung in Ansehung der Bedürfnisse von Lerngruppen und Individuen, ihre situative Differenzierung im Blick auf den Fortgang eines Unterrichtsvorhabens. Ihr differenzieller Einsatz zur Förderung des Lernens und der Leistungsentwicklung unterschiedlicher Schüler mit verschiedenen Lern- und Leistungsprofilen stellen professionell-didaktische Fertigkeiten dar, die nicht einem „gebo-

renen Lehrer“ in den Schoß fallen, vielmehr durch die Lehrerbildung wissenschaftlich vorbereitet, durch reflektierte und begleitete Erfahrung durchgebildet und durch eine professionstypische Weiterbildung differenziert und weiterentwickelt werden müssen.

Mehr als je zuvor ist das Lernen in einer intellektuell und motivational heterogenen Schülerpopulation auf eine psychologisch differenzierte Didaktik als zentrale Berufskompetenz des Lehrers angewiesen. Tief greifende Veränderungen der sozialen und psychischen Konstitution der Schüler, das problematische Verhältnis zu den Inhalten und die zunehmende Verletzlichkeit der Organisation, insbesondere der Schulklasse, begründen also die Forderung nach einer Berufsvorbereitung, die den Lehrern professionelle Handlungsfähigkeit in diesen alltäglich gewordenen Problemkontexten gewährleisten könnte. Doch die Vorbereitung des Lehrers auf den Beruf räumt tradierten akademischen Inhalten nach wie vor viel mehr Platz ein als dem professionstypischen Wissen, das Lehrer für die Sicherung des didaktischen Erfolgs bei ihren Schülern im schwierig gewordenen Gruppenkontext schulischen Lernens benötigen. Trotz ihres hochkomplexen beruflichen Handlungsfelds sind Lehrer nach wie vor schlechter auf professionelles Handeln vorbereitet als andere Professionen (Edelstein/Herrmann 1993; vgl. Weinert 1998).

## **2. Individuelle und psychologische Befindlichkeit der Betroffenen**

Das diagnostische Begreifen der Ursachen ist ein wichtiger Schritt bei der Suche nach brauchbaren Therapien. Wichtig ist freilich auch das empathische Verstehen der subjektiven Befindlichkeiten der von der Situation betroffenen Schüler und Lehrer. Das Burnout-Syndrom der Lehrer wurde bereits erwähnt. Dass dabei Leidensdruck entsteht, dem für das Individuum Krankheitswert zukommt, wird über systemischen Problemen oft vergessen. Die Klage über die Leistungsdefizite der Schüler lässt häufig übersehen, dass viele Schüler Schule und Unterricht als bedrückend und sinnentleert erleben, dass sie auf nicht durchschaute Anforderungen und nicht begriffene Erwartungen häufig mit Resignation, Hoffnungslosigkeit und Selbstwertverlust reagieren, vor allem wenn sie zivil und wohlgezogen genug sind, um einen rebellischen Habitus zu meiden.

Diese Symptome subjektiver Befindlichkeitsstörungen am Arbeitsplatz Schule zeugen davon, dass die einzelne Institution ihren Mitgliedern nur allzu oft keine zufrieden stellende Lebenswelt bietet, in der sie motiviert arbeiten, engagiert Teilnahme üben und sich selbstwertdienlich für gemeinsame Aufgaben einsetzen können. Dies aber beschreibt den Zustand einer organisationspsychologischen Krise der Institution (Sarason 1971, 1990).



Schüler, Lehrer, Schulen: dies sind Kollektivbezeichnungen. Wenn die Diagnose kollektive Probleme aufzeigt, liegt es nahe, systemische Reparaturen vorzuschlagen. Doch diese haben sich weithin als unwirksam erwiesen. Die Symptome blieben resistent, jede Reform fügte als Nebenfolge den bereits bekannten neue Symptome hinzu. Dieser Erkenntnis entsprach die schließliche Abkehr von der Tradition systemweiter Reformstrategien und, analog zu betrieblichen Maßnahmen, zur Verbesserung der Situation am individuellen Arbeitsplatz, die Hinwendung zur Einzelsituation. Die Einsicht setzt sich durch, dass eine erfolgreiche Schulreform auf die Transformation der einzelnen Schulen angewiesen ist (Fullan 1993; Slavin 1990). Zieht man aus dem Scheitern der systemischen Schulreformen den Schluss, dass sie nicht, wie lange vermutet und mehrfach versucht, mit Hilfe organisationstheoretisch aufgeklärter Strategien bewältigt werden können und dass Schulreform folglich auf dem Wege erfolgreicher durchgeführter Transformationen einzelner Schulen eines Systems vorangetrieben werden müssen, dann geht es folgerichtig um die Bedingungen, die das Gelingen von Schultransformationen ermöglichen (Hopkins 1987).

### **3. Psychologische Bedingungen erfolgreicher Schultransformation**

Fullan (1985, 1993) hat uns eine Taxonomie von Bedingungen gegeben, welche die Schulen erfüllen, die erfolgreiche Transformation durchlaufen. Drei Merkmale zeichnen solche Schulen aus, die alle psychologisch mit Bedingungen erfolgreicher Kommunikation in Gruppen zu tun haben: Sensitivität der Leitung für die Handlungserfordernisse in konsensorientierten Kollegien; gemeinsam – und das heißt auf Grund von Konsensbildungsprozessen in Kollegien – anerkannte Wertpräferenzen; Kooperationsbereitschaft unter Mitgliedern, kooperative Planung und kollegiale Entscheidungsfindung (Fullan 1985). Diese Praxis wird in erfolgreich sich verändernden Schulen durch eine Anzahl das kollegiale Handeln bestimmender Prinzipien fundiert: Konsens über den Primat des Unterrichts vor den Aufgaben der Organisation; deutliche Zielvorgaben und klare Erwartungen an die Schüler; kontinuierliche Beobachtung der Performanz auf allen Dimensionen des gemeinsamen Handelns; auf Dauer angelegte und auf interne Bedürfnisse fokussierte schulinterne Fortbildung; Mitwirkung der Eltern und ein positives Klima als Ausdruck einer kommunikativ konstituierten Lebenswelt (Edelstein 1999; Fullan 1985). Es fällt auf, dass es sich durchweg um psychologisch und sozialpsychologisch bestimmte Binnenverhältnisse der einzelnen Institution handelt, die über organisationszentrierte Strukturveränderungen des Schulsystems kaum erreicht werden können.

Fassen wir zusammen: Objektive und subjektive Bedürfnisse und Arbeitsbedingungen von Schülern und Lehrern rufen nach Reform der Schule. Forschung und Erfahrung zeigen, dass systemische Reformen die Reformziele nicht erreichen, sondern sie durch nichtintendierte Nebenfolgen neutralisieren. Reformen mit dem Ziel veränderter Lern- und Lebensverhältnisse an der Schule müssen die einzelne Institution in eine Lern- und Arbeitsgemeinschaft transformieren, Schule als Lebenswelt unter gemeinsamen, kommunikativ konsentierten Zielen konstituieren (Solomon u.a. 1992). Die Merkmale solcher Lebenswelten lassen sich psychologisch beschreiben, und die angestrebte Transformation fordert psychologische Mittel. Für die Instrumentierung einer Reform, die das Leben von Lehrern und Schülern gleichermaßen bewegt und die Schule als kooperations- und kommunikationsorientierten Verband im Dienste des Handelns unter gemeinsam beschlossenen Zielen zur Ausarbeitung einer eigenen institutionellen Identität befähigt, wird folglich ein psychologisches Schlüsselkonzept gesucht, das für die drei Brennpunkte der Reform – Schüler, Lehrer, Kommunikations- und Kooperationszusammenhang Schule – gleichermaßen funktional ist. Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung verspricht, diese komplexe Leistung zu erfüllen.

#### **4. Selbstwirksamkeitsüberzeugung als strategisches Konstrukt**

Das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist selbst nicht Teil einer Reform. Vielmehr ist es neutral gegen spezifische Reforminhalte. Doch die Überzeugung eigener Handlungsmächtigkeit begünstigt die Bereitschaft der Individuen zu einer Veränderung, indem sie das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz stärkt. Als optimistisch getönte Bereitschaft, eigenes Handeln im Blick auf intendierte Handlungsziele effektiv einsetzen zu können, restituiert die Überzeugung eigener Wirksamkeit die Wirkung jener Dispositionen, deren Schwäche im gegenwärtig vorherrschenden Klima der Schule die Handlungsbereitschaft unterlaufen: die resignative Einstellung vieler Schüler zu Leistungsanforderungen der Schule, die zu Demotivation führt; die demoralisierte Haltung vieler Lehrer, denen der Unterricht in desinteressierten, unwilligen oder abweisenden Gruppen über ihre Kraft zu gehen scheint; der Verfall des Engagements, das angesichts bürokratischer Regulative bei zunehmender psychischer Beanspruchung durch institutionelle, professionelle und persönlich-individuelle Stressoren den Rückzug aus der kollektiven Anstrengung diktiert.

Obwohl also die Überzeugung eigener Wirksamkeit kein Reformkonzept ist, berührt es doch die subjektiven Bedingungen individueller und kollektiver Handlungsbereitschaft, die eine wesentliche Vorbedingung von Reformen

sind, die von einzelnen Kollegien im Blick auf die Gestaltung der Verhältnisse an ihren Schulen ihren Ausgang nehmen und dorthin zurückkehren. Es sind subjektive Vorbedingungen positiver und zielgerichteter Interaktionen, die anzeigen, dass die Lehrer der Leistungsbereitschaft und Lernkompetenz der Schüler vernünftiges Vertrauen entgegenbringen. Im Blick auf das Selbst ist es eine Einstellung, die anzeigt, dass der Lehrer der eigenen professionellen Kompetenz zutraut, angemessene Handlungskontrolle über die Klasse, die Aufgaben, das Leistungsschicksal der Schüler zu erlangen; dass er im Blick auf die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch auf die eigene Reputation bei den Nutzern und Beobachtern seiner Institution angesichts ungünstiger Verhältnisse nicht ohnmächtig, sondern sowohl individuell als auch im Kollegialverband handlungsfähig ist.

So erscheint die Überzeugung eigener Wirksamkeit als strategisch wichtiger Bestandteil einer Handlungsdisposition, die Voraussetzung erfolgreicher Reformen ist. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung wirkt psychologisch Burnout-Symptomen bei den Handelnden entgegen und gibt ihnen psychisch die Verfügung über ihre Handlungskompetenz zurück. Die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrern und Schülern stellt folglich einen zwar bescheidenen, aber notwendigen und vielleicht nachhaltigen Schritt bei der Überwindung von Resignation und Depression, und das heißt bei der Wiederherstellung von Handlungsautonomie und Veränderungsfähigkeit der Lehrer, bei der Bekämpfung von Anomie und Hoffnungslosigkeit insbesondere bei den benachteiligten Schülern dar, die gegen pädagogische Maßnahmen zunehmend immun oder gar resistent werden.

Auf der Grundlage der Theorie der Selbstwirksamkeit wurden Strategien entwickelt, um den Rahmen pädagogischen Handelns zu flexibilisieren, die Interaktion von Lehrern und Schülern konstruktiver zu gestalten und die Organisationsbedingungen für pädagogische Innovation zu verbessern. Forschungen haben gezeigt, dass positive Überzeugungen eigener Wirksamkeit in pädagogischen Institutionen nicht nur die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nachhaltig verbessern können (Jerusalem/Mittag 1999), sondern auf Gesundheit und Berufszufriedenheit von Lehrern, das Organisationsklima der Institution und Aktivität und Verantwortungsbereitschaft der Mitglieder positiv einwirken (Schunk 1995; Schunk/Meece 1992).

## **5. Die Reformstrategie**

Noch einmal sei hier wiederholt, dass es sich in der Argumentation bisher um die Beeinflussung einer psychischen Disposition handelt, nicht um eine Reform der Institution. Die Reform selbst muss inhaltlich unabhängig von

Maßnahmen zur Stärkung der Disposition entwickelt werden. Zwar wird eine Reform, die auf kollektives Handeln einer kooperativen und kommunikativ eingestellten Diskursgemeinschaft gegründet ist, selbst die motivationalen und dispositionellen Bedingungen ihrer Handlungsbereitschaft in positiver Rückkopplung verstärken, aber die Inhalte dieses Handelns müssen als Reformprogramm in der Handlungsgemeinschaft der je einzelnen Institution oder eines Institutionenverbunds entwickelt oder doch zumindest explizit konsentiert und arbeitsteilig abgestimmt realisiert werden. Dabei handelt es sich im Rahmen der den Schulen konzidierten Autonomie um pädagogisch-professionell verantwortete Vorhaben, die von Schwerpunktsetzungen über die Gestaltung innerer Prozesse bis zur Entwicklung eines eigenen Schulprofils reichen und folglich letzten Endes zu Differenzierungen des Schulsystems führen dürften. Damit laufen sie den Grundsätzen bisheriger systemischer Reformen und auch bisher verfolgten bildungspolitischen Grundsätzen zuwider, die ein Maximum systemweiter Einheitlichkeit sichern sollten. Doch einerseits wird das Prinzip der Einheitlichkeit ohnehin zunehmend zurückgenommen, weniger allerdings im Blick auf die Transformation der Schule als im Blick auf kompetitive Modifikationen des Schulsystems unter Verzicht auf bisherige Auslegungen des Verfassungsgebots der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse. Aber auch autonome Änderungen von Schulen könnten in diesem Rahmen hingenommen werden, da die Leistung des Systems dabei insgesamt zunehmen dürfte. Die Verfahren und Qualitäten, die zur Realisierung der inhaltlichen Transformation erforderlich sind, wurden bereits beschrieben: Es sind die Prozeduren einer kommunikativen Praxis professioneller Entscheidungsfindung, die eine reformorientierte Schulkultur auszeichnet.

Wie bei allen Veränderungen handelt es sich hinsichtlich der Sicherung von Erfolgen um eine Reformstrategie, die von Risiko nicht frei ist. Sie definiert den Fokus der Intervention als Beeinflussung der subjektiven individuellen und kollektiven Dispositionen als Vorbedingung erfolgreichen Handelns im Dienste der Transformation der Institution. Die Gegenstände, auf die sich die Transformation richtet und mittels derer die Reform realisiert wird, lässt sie zunächst offen bzw. überlässt sie den Beteiligten und Betroffenen selbst.

## **6. Strategie der Intervention im Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“**

Die Strategie des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“ – über seine Umsetzung und empirischen Befunde wird im zweiten Teil dieses Beiheftes eingehend berichtet – setzt, wie aus den vorangegangenen Ausführungen her-

vorgeht, auf indirekte Wirkung, nicht auf ein gleichsam kontrolliertes Experiment. Sie wird geleitet von der Überzeugung, dass pädagogisches und didaktisches Handeln zwar wissenschaftlich aufgeklärt und informiert einsetzen und dementsprechend eine zielgerichtete Strategie operativ verfolgen kann, in der Exekution indessen, weil es stets hochkomplex ist, situationspezifisch realisiert wird und im jeweiligen Fall selektiv wirkenden Präferenzen gehorcht. Es kann folglich nicht darum gehen, den Ablauf einzelner Handlungssequenzen zu bestimmen, sondern darum, dem Individuum oder der Gruppe allgemeine Strategien, Prinzipien und Perspektiven zur Verfügung zu stellen, die diese im Lichte ihrer Überzeugungen und in den Grenzen ihrer Bereitschaften autonom beurteilen, funktional einsetzen und situationsgerecht modifizieren können.

Im Fall des Modellprogramms „Selbstwirksame Schulen“ haben wir den Schulleitungen und Kollegien die Theorie der Selbstwirksamkeitsüberzeugung allgemein sowie speziell für den pädagogischen Kontext gleichsam „zur Verfügung“ gestellt. Nach einer ersten allgemeinen Präsentation der Theorie und ihrer Anwendung auf einer gemeinsamen Konferenz der für das geplante Projekt verantwortlichen Mitglieder der Schulen wurde das theoretische Konstrukt in weiteren Diskussionen differenziert und konkretisiert. Das geschah in zweierlei Form: auf schulübergreifenden Konferenzen (auf allgemeinerem Niveau) und in schulinternen Fortbildungs- bzw. Trainingsseminaren zur Anwendung des Konzepts in pädagogisch relevanten Kontexten. Nach der Feststellung der Baseline-Werte der für das Projekt zentralen Konstrukte dienten drei begleitende Evaluierungen im Jahresabstand der Performanzbeurteilung und stellten Material für Rückmeldungen bereit. Kollateral entwickelten die Schulen ihre eigenen Vorhaben und Profile mit je eigenen Begründungen. Diese sollten einerseits die Zwecke einer die Schule transformierenden aktiven Reformpraxis verfolgen, andererseits die mit dem Selbstwirksamkeitskonstrukt implizierten Werte und normativen Orientierungen realisieren, die dann die Praxis weiter beeinflussen und entwickeln sollten.

Für die je spezifischen pädagogischen Handlungsfelder und Vorhaben wurden eigene Weiterbildungsmaßnahmen angeboten. Auf den entsprechenden Systemdimensionen wurden die Entwicklungen dokumentiert und für eine Gesamtevaluierung aufbereitet. Die Ergebnisevaluierung besteht folglich aus Messungen der verschiedenen Bereiche der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und schulrelevanter Persönlichkeitsmaße von Schülern und Lehrern einerseits, aus Beschreibungen der Projekte und Projektentwicklungen der Schulen andererseits. Eine grundlegende Annahme über den Verlauf der Entwicklung des Modellversuchs ist, dass Kollegien, in denen das Selbstwirksamkeitskonzept rezipiert und akzeptiert worden ist, zunächst Verständnis für die Notwendigkeit entwickeln, Lehrerstrategien mit dem Ziel zu beein-

flussen, die Überzeugung eigener Wirksamkeit *bei den Schülern* zu stärken, ihnen optimistischere Auffassungen des eigenen Leistungsvermögens zu vermitteln und resignative Einstellungen hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit zu überwinden. Dies erfordert aktivierende didaktische Strategien mit positiver Rückmeldung unter Anwendung einer stärker individuumbezogenen Bezugsnorm.

Sobald sich selbstwirksamkeitsbezogene Interaktionsnormen und didaktische Strategien gegenüber den Schülern durchsetzen, wird dies der dem Modellversuch zu Grunde liegenden Überzeugung zufolge Rückwirkungen auf das Verhältnis zu Schule und Kollegium haben und selbstwirksamkeitsaffine Handlungsstrategien im Kontext der für die jeweilige Schule entworfenen Ziele entfalten. Optimistischere Auffassungen und zielbetonte Handlungsstrategien dürften zu effektiveren und zugleich befriedigenderen Ergebnissen führen. Die Rückmeldung aus der Institution dürfte die Überzeugung fördern, dass Schulen veränderbar sind und kooperative Maßnahmen kollektiv erwünschte Ziele auch erreichen können.

Idealtypisch handelt es sich also vor allem um eine kognitive Strategie der Intervention: Der theoretischen Aufklärung – d.h. der Vermittlung der theoretischen Struktur und Differenzierung des Konstrukts – folgt die Explikation in terms einer pädagogischen Handlungstheorie und die Übersetzung in Strategien der pädagogischen, insbesondere der didaktischen Praxis, die freilich den betroffenen Lehrern überlassen bleibt. Dem in professionellen terms interpretierten Wissen entspricht im günstigen Fall eine veränderte Praxis pädagogischer Interaktion und Evaluation. Diese ändert zunächst das Klima in der Klasse, bei positiver Entwicklung das Rollenverständnis der Lehrer und – gefördert durch die konstruktive Aufgabenstellung einer kollegialen Entscheidung über schulische Entwicklungsprojekte und Handlungsziele – die Wertpräferenzen im Kollegium. Jede Schule entwickelt sich inhaltlich nach eigenen Optionen und Präferenzen, aber fördert dabei die Durchdringung der Institution mit einem Klima des handlungsorientierten Optimismus, der die Individuen stressresistenter werden lässt und der Schule als einer von gemeinsamen Handlungszielen geprägten Lebenswelt Akzeptanz verleiht.

## **7. Selbstkritische Anmerkungen**

Erfolgsgewissheit bietet diese Reformstrategie freilich nicht. Sie ist realistisch, insofern sie die pädagogische Autonomie der Lehrer voraussetzt, die in leistungsschwachen und evaluationsentlasteten deutschen Schulen inneren Reformen gegen die Einsicht, den Willen und ohne die Handlungsbereitschaft der Lehrer wenig Chancen lässt. So setzt die kognitive Reformstrategie unter

den in unserem System vorherrschenden Bedingungen paradoxerweise eine (Teil-)Realisierung im Vorgriff auf die Folgen in gewisser Hinsicht bereits voraus. Wenn die Reform greift, wird sie von der Überzeugung der Mitglieder der Institution getragen und verstärkt. Bleibt die Bereitschaft der Lehrer beschränkt, der Einsicht in die notwendige Veränderung des Selbstwirksamkeitshaushalts der *Schüler* Einfluss auf die Gestaltung ihrer didaktischen Interaktion mit ihnen einzuräumen, fehlt der Reform ein wesentlicher Teil ihrer selbst erzeugten Antriebsdynamik. Wir müssen davon ausgehen, dass ohne Maßnahmen zur Evaluierung der unterrichtlichen Interaktion unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Selbstwirksamkeitsannahmen an die Schüler eine wesentliche Kraft zur Übertragung der Veränderung auf die Institution unausgebildet bleibt. Das hängt mit der Schwäche der evaluativen Komponente der Leitungstätigkeit an deutschen Schulen zusammen. Hospitation und Inspektion könnten hieran manches ändern. Doch dies ist zurzeit noch nicht die Verfassung der Schule in Deutschland. Insoweit ist beides realistisch – der Ansatz der Veränderungsperspektive bei den inneren Verhältnissen, die kognitive Strategie, die auf eine lernende Organisation mit lernbereiten Mitgliedern setzt – und die skeptische Einschätzung der Erfolgsaussichten.

## 8. Reflexionen zum Verhältnis von Schule und Wissenschaft

Zwischen sozialer Praxis und Sozialwissenschaft besteht ein gespanntes Verhältnis. Die Gründe dafür sind vielschichtig und unterschiedlich legitim. Vertretern der Praxis erscheint Wissenschaft vielfach nicht als ein auf Forschung und Erkenntnis gegründetes „besseres Wissen“, sondern als bloßes Besserwissen, als sachfremde Vereinfachung einer komplex strukturierten Handlungswirklichkeit, der Wissenschaft mit usurpierter Autorität normativ illegitim entgegentritt.

Andererseits ist mittlerweile anerkannt, dass die Praxis in vielen Bereichen der sozialen Welt für eine ungestörte Funktionstüchtigkeit und vor allem für die zukunftscompatible Weiterentwicklung auf wissenschaftsbasierte Diagnosen, auf wissenschaftliche Beratung oder auch auf wissenschaftliche Anleitung nicht verzichten kann. So zutreffend der Vorwurf sein mag, dass Wissenschaft unterkomplexe Modelle der sozialen Realität entwirft, der die Handlungsmodelle der eingelebten, durch tradiertes Handlungswissen scheinbar wohl informierten Praxis zumindest im subjektiven Bewusstsein besser zu entsprechen scheinen, so deutlich wissen einsichtige, für Erfahrung sensitive Akteure in vielen Bereichen des sozialen Lebens, dass die tradierten Handlungsanweisungen und überkommenen Ordnungen der eingelebten Praxis unter veränderten Bedingungen obsolet werden: Sie verfehlen ihre

Funktionsziele und überfordern die sozialen Akteure mit der Erwartung, dass sie die gestörte Funktionsfähigkeit eines Systems allein sichern oder wieder herstellen. Das Unbehagen an solchen Zuständen schlägt angesichts des Anspruchs der Wissenschaft, die Verhältnisse besser zu begreifen als dies die Beteiligten tun oder für Probleme und Störungen Lösungen bzw. Prozeduren der Veränderung (und ggf. Erneuerung) bereitzuhalten, in Abwehr und Ängstlichkeit um – psychische Reaktionen, die einen Verlust an Kontrolle über das Handlungsfeld begleiten. So ist das Verhältnis der Schule, vor allem der Lehrer, zu einer Wissenschaft, die Empfehlungen zur Veränderung der eingelebten Praxis der Lehrer selbst vorschlägt, von Spannungen, Abwehr, Gekränktheit und gelegentlich Aggression der Betroffenen bestimmt.

Für das gespannte Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft gibt es darüber hinaus eine Anzahl Gründe, die in der eigentümlichen Zwitterstellung der Lehrer zwischen Wissenschaft und Praxis liegen. Lehrer sind als Fachlehrer ihrer Fächer wissenschaftlich ausgebildet, als Fachleute Adepten einer Wissenschaftsdisziplin, ohne indessen einer wissenschaftlich ausgebildeten Profession anzugehören, bedeutet doch wissenschaftliche Professionalisierung, wie dies etwa am Beispiel der Medizin verdeutlicht werden kann, die Durchdringung der beruflichen Praxis durch eine handlungsleitende Wissenschaft. Das professionelle Handeln der fachlich-wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer bleibt dabei auf der Stufe tradierter Praxis, im besten Fall eine Kunstlehre. Eine Kunstlehre erfüllt ihre Ziele und Zwecke indessen nur unter Stabilitätsbedingungen. Sie geht auf die erfahrungsgeleitete Beobachtung regelhaft rekurrierender Verhaltensweisen und Erscheinungen des Lebens zurück, auf deren verlässliche Muster das Handeln sich einzustellen vermochte. Insofern geht gerade ein durch tradierte Erfahrung gesättigtes Handeln unter veränderten Bedingungen das Risiko einer Fehlanpassung ein: Was den Erfolg ausgemacht hat, die stabile Passung mit den Erscheinungen, läutet unter Bedingungen intensiver Veränderung den Misserfolg ein. Dies ist der Zustand, den die Lehrer beklagen, wenn sie, übrigens zu Recht, über verändertes Schülerverhalten, veränderte Mentalitäten, veränderte Lernhaltungen klagen und über den schwer erträglichen Stress, dem sie deshalb ausgesetzt sind. Die Expertise des Fachwissenschaftlers und der vorwissenschaftliche Status des Professionswissens treten schmerzhaft auseinander. Die Anerkennung mangelhafter Professionalität würde indessen die der fachwissenschaftlichen Expertise geschuldete Selbstachtung der Lehrer in Frage stellen, der sie doch den historischen Erfolg verdanken. Es ist schwer vorstellbar, dass die Ärzte auf die Veränderung der Krankheitsbilder und des Patientenhabitus mit Abwehr, Angst, Gekränktheit und Aggression reagieren. Denn diese stellen ihren Status nicht in Frage: Indem die Veränderungen zu professionstypischer Fortbildung zwingen, setzen sie zugleich die Mechanismen der Statussicherung in



Gang. Auf Ambivalenzen der Lehrer muss eine Intervention in der Schule folglich gefasst sein. Die innere Spannung zwischen traditioneller Expertise und kritischer Professionalität macht Lehrer verletzlich für Eingriffe in ihre Handlungsautonomie, die einerseits auf ihre Veränderung zielen und andererseits auf ihre Mitwirkung angewiesen sind. Dies ist indessen der typische Anspruch an professionalisierte Berufe, die ihre Änderung autonom (unter Berufung auf professionserzeugtes Wissen) vorantreiben. Dagegen wird die Undurchlässigkeit der Schule für geplante Änderungen durch die personelle Stabilität der Kollegien, die administrativ und beamtenrechtlich eine fast unerschütterliche Stellung einnehmen, sowie durch ihre demografische Homogenität gestützt, eine Folge der außergewöhnlichen Expansion des Schulsystems in den siebziger Jahren und der gegenwärtigen fiskalisch bedingten Lähmung der Schulverwaltung. Viele Gründe stärken folglich die Resistenz der Schule gegen fremdinitiierte Änderungen der Institution und stellen die Bereitschaft, Änderungen selbst zu initiieren, strukturell in Frage. Die Folgenlosigkeit der Schulkritik dürfte angesichts des Widerspruchs zwischen der Unterprofessionalisierung des Lehrerberufs und der Erwartung, dass Veränderungen der Schule vor allem von den Lehrern selbst in die Hand genommen werden, kaum überraschen. In den USA – aber auch in der Schweiz – wird der Prozess der Veränderung durch die stärkere Stellung der Schulleitung, durch die relative Autonomie der Schule zur Bildung eines eigenen Profils und nicht zuletzt durch die Flexibilität der Personalrekrutierung begünstigt. In Schuldistrikten mit hohen Erwartungen an die Leistung und das lebensweltliche Angebotsspektrum der Schule – und darin unterscheiden sich bekanntlich amerikanische Schuldistrikte enorm voneinander – ist eine der Professionalisierung dienliche Wissenschaft als System von Leistungen zur Beratung, Steuerung und Evaluierung der Praxis, ein auf dem Markt verfügbares und wie selbstverständlich beanspruchtes Angebot. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ist folglich relativ entspannt. In der Ausbildung der Lehrer – hier gibt es freilich enorme Qualitätsunterschiede – spielt die Spannung zwischen Fachwissenschaft und Professionswissenschaft wenn überhaupt eine untergeordnete Rolle.

In das Spannungsfeld zwischen Schule und Wissenschaft ist auch das Modellprojekt „Selbstwirksame Schule“ geraten. Auch in den Modellschulen haben manche Lehrer trotz intensiver Versuche, sie für den Schulversuch zu gewinnen, durchaus ambivalent, gelegentlich auch ablehnend, darauf reagiert. Zwar haben die Verwaltungen den Modellversuch unterstützt, die Schulleitungen ihn gewünscht und die Kollegien ihm mit den notwendigen Mehrheiten in den Schulkonferenzen ihre Zustimmung erteilt; doch insbesondere die evaluativen Aspekte des Vorhabens, die am deutlichsten sozialwissenschaftlich-analytischen und quantitativen Aspekte des Projekts haben Widerstände

gegen ein Vorhaben in den Schulen geweckt, das, wenn auch indirekt, den möglichen Anteil der Lehrer an den Funktionsdefiziten der Schule anspricht und damit implizit Kritik an der Praxis der Schulen üben könnte. Wie konstruktiv immer die Absicht des Modellversuchs sein mochte, empfindliche, gegen Kritik sensibilisierte Teile der Kollegien sahen darin die vermeintlich unverständige, günstigenfalls irrelevante, ungünstigenfalls fehlgeleitete und arrogante Beanspruchung eines besseren Wissens gegen ihre gerechtfertigte Praxis – gerechtfertigt auch dann, wenn sie selbstkritisch als verbesserungsbedürftig anerkannt wird. Gewiss stellt die Fragestellung des Projekts und damit der Evaluation an die Lehrer, ihre Berufsauffassung und ihre Erfahrung besondere Ansprüche und fordert die Professionalität ihres Rollenverständnisses besonders unverhüllt heraus. Damit eröffnet die Untersuchung der Einstellung der Befragten die Möglichkeit eines an deren Detailwissen rückgebundenen und gerechtfertigten Widerstands, mit Vorbehalten insbesondere gegen eine Forschung, die Lehrer und Lehrerhandeln zum Gegenstand der Sozialforschung macht. Zu recht richten sich solche Vorbehalte dabei gegen Versuche technokratischer Überwältigung unter der Flagge und dem Anspruch wissenschaftlicher Aufklärung. Zu unrecht freilich verwechseln sie die Abwehr technokratischer Übergriffe mit der Abwehr gegen die Transformation einer dysfunktionalen Praxis. Die Missverständnisse sind Zeichen mangelnder Professionalität. Wenn die Lehrer die Gestaltungsmacht über ihre Praxis bewahren sollen, müssen sie gegen die eigene Praxis Gelassenheit aufbringen, Beobachtung und Rückmeldung über die Sprachspiele und Interaktionsmuster im Klassenzimmer ohne Gekränktheit zulassen und Wissenschaft zu kritischer Mitwirkung an der notwendigen Veränderung der Schule einladen.

## **Literatur**

- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./ Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u.a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im interaktiven Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Barth, A.-R. (1992): Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Dewey, J. (1963): Experience and education. New York: Collier Books.
- Edelstein, W. (1995a). Die offene Gesellschaft: Leitvorstellung oder Notlösung? In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Lernen in einer offenen Gesellschaft. Dokumentation der 15. DGBV-Jahrestagung vom 15. bis 17. September 1994 in Bayreuth. Frankfurt/Main, S. 65–83.

- Edelstein, W. (1995b): Krise der Jugend – Ohnmacht der Institutionen. Eine Einleitung im Anschluß an Emil Durkheims Theorie. In W. Edelstein (Hrsg.): *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger, S. 13–24.
- Edelstein, W. (1998a): Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, S. 100–106.
- Edelstein, W. (1998b): Plädoyer für eine Repartikularisierung des Bildungssystems. Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V., Potsdam.
- Edelstein, W. (1999): Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In E. Risse/H.-J. Schmidt (Hrsg.): *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Edelstein, W./Herrmann, U. (1993): Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 30. Beiheft, Weinheim/Basel, S. 199–217.
- Fichten, W. (1993): *Unterricht aus Schülersicht*. Frankfurt/M.: Lang.
- Fullan, M. (1985): Change processes and strategies at the local level. In: *Elementary School Journal* 85.
- Fullan, M. (1987): *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, Pa. 1993
- Hopkins, D. (1987): *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.
- Jerusalem, M./Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In: M. Jerusalem/R. Pekrun (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe, S. 223–245.
- Lehrke, M./Hoffmann, L. (1987): *Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Robinson, S.B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Roessler, W. (1957): *Jugend im Erziehungsfeld*. Düsseldorf: Schwann.
- Sarason, S.B. (1971): *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S.B. (1990): *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, D.H. (1995): Self-efficacy in education and instruction. In: J.E. Maddux (Hrsg.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum Press, S. 281–303.
- Schunk, D.H./Meece, J.L. (Hrsg.) (1992): *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E. (1995): *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Solomon, D./Watson, M./Battistich, V./Schaps, E./Delucci, K. (1992): Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In: F.K. Oser/A. Dick/J.-L. Patry (Hrsg.): *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 383–396.
- Sturzbecher, D. (2001): *Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F.E. (1998): Wissen und Werte für die Welt von morgen. *Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, 29./30. April 1998, München.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. *Wolfgang Edelstein*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Tel. 030-82406306, Fax 030-8249939, E-Mail: edelstein@mpib-berlin.mpg.de